

Estratto da:
PRATEC - *Proyecto andino de tecnologías campesinas*
Cosmovisioni. Occidente e mondo andino
(collana Ripensare il mondo, [Mutus Liber](#), 2015)

Grimaldo Rengifo Vásquez

Il sapere nella cultura andina e nell'Occidente moderno

*«Prendetevi cura di questi uomini
come noi ci siamo prese cura di loro»**

Introduzione

Questo saggio si propone di presentare alcune riflessioni sul tema della ri-creazione dei saperi nell'ambiente contadino delle Ande. È nostra intenzione mettere in luce alcune nozioni che animano le concezioni del sapere nel mondo andino e nell'Occidente moderno, a partire dalle rispettive cosmovisioni.

Indubbiamente non ci sono culture 'chimicamente pure'. In tutte ci sono inter-relazioni culturali di grado e profondità differenti. Ciò non esclude che in ogni cultura si esprimano modi di vivere il mondo che colorano l'insieme della vita di una società e che inglobano i 'prestiti' culturali.

Quando parliamo di Occidente moderno non prendiamo in considerazione le tendenze difforme che esistono sul nostro argomento, ma ci riferiamo all'attitudine dominante all'interno di quella cultura. Desideriamo presentare entrambe le impostazioni non per una presunta avversione nei confronti dei popoli che abitano quello che oggi si chiama Occidente. È esattamente il contrario: quello che ci interessa è mettere in discussione qualsiasi tendenza che nel mondo di oggi si presenti con carattere imperialistico, indipendentemente dal luogo in cui si esprime, con l'obiettivo di aprire la via ad una convivenza fra popoli in cui ciascuno rispetti il modo di essere dell'altro.

Intendiamo le culture come totalità organiche e come espressioni del dialogo fra le comunità umane e la natura in cui dimorano. In questo quadro di riferimento, non riteniamo che la religiosità sia separata dall'attività produttiva, così come non separiamo il linguaggio dalla vita economica. La cultura, per noi, non è un fenomeno sovrastrutturale, ma un modo di vivere il mondo.

Il sapere nel mondo contadino delle Ande

Il sapere in un mondo vivo: criar e lasciarsi criar

Nella cultura andina, la qualità della vita è condivisa da esseri umani, animali, monti, piante, corsi d'acqua, divinità, ecc., cioè da tutto ciò che popola il mondo. Non esiste la nozione di esseri inerti o senza vita; siamo in un universo vivo in cui tutto è importante: la comunità umana, la natura e le divinità.

* Questa frase, tratta da un cerimoniale *aymara* raccolto da Néstor Chambi nell'*ayllu* Sullcata (distretto di Conima, Perù), viene pronunciata nel rito alle *ispallas* (frutti della terra), che si celebra in coincidenza con la festa della Vergine della Candelora (periodo di carnevale). La frase, nel cerimoniale, viene rivolta dalle patate vecchie alle patate nuove appena raccolte. È un dialogo fra patate vecchie e nuove, pronunciato dal sacerdote andino che coordina la cerimonia. Rispecchia la collocazione della società nel cosmo, esprimendo la relazione della comunità umana con la natura, l'agricoltura e le divinità.

Questo mondo vivo è 'in fieri'. A nessuno viene in mente che il mondo che vive non sia sempre esistito. Nella vita andina, la nozione lineare di principio e fine, nascita e morte, è priva di significato (Millones, 1989).

Tutto sorge e risorge, animato da sempre da una vitalità fecondatrice. Facendo riferimento a Rodolfo Kusch, Van Kessel (1989) segnala ad esempio che il pensiero *aymara* è «seminale», cioè segue il modello dello sviluppo biologico: avvenimenti e cose si «producono» come nel regno vegetale e animale. Scaturiscono dalla forza vitale e generatrice dell'universo divino (la Pachamama), crescono, fioriscono, danno frutto e si moltiplicano. Perché ciò avvenga ci vogliono le condizioni che lo rendono possibile, e ciò si realizza quando la vita è coltivata con affetto e comprensione.

Nella natura la vita si ri-crea in maniera armoniosa. Questa caratteristica naturale è ri-creata dalla comunità umana attraverso l'affetto e la comprensione con cui tratta la natura. La comunità umana non ha voluto rimanere estranea a questa armonia e si è impegnata ritualmente a ri-crearla producendo l'agricoltura.

In tal modo l'agricoltura rappresenta la continuità di questo dialogo fra gli esseri viventi, condotto con affetto e comprensione, nel nuovo scenario che è la *chacra*.¹⁵ La *chacra* si fa a 'imitazione' della natura e con lo stesso affetto che vige al suo interno. La comunità umana 'coltiva' (*cria*), in dialogo con la natura, nuovi esseri che vivono nella *chacra* e che sorgono a partire dal dialogo e dalla reciprocità con la natura.

La particolarità del mondo andino è che questa capacità di *criar* o di coltivare (che definiremmo qui come cultura) non è un attributo esclusivo della comunità umana, ma appartiene a tutti gli esseri che popolano la *chacra* e la natura stessa. Il che significa che siamo in un mondo in cui tutti sono 'coltivati', sono oggetto di cura affettuosa. La cultura si potrebbe definire qui come l'impegno degli esseri viventi nella perpetuazione affettuosa della vita.

Tuttavia questa capacità di coltivare, di prendersi cura, non è un atto unidirezionale che va dalla comunità umana agli altri esseri viventi, ma impegna tutti, perché non si tratta soltanto di *criar*, ma anche di lasciarsi *criar*, di prendersi cura dell'altro e di lasciare che l'altro si prenda cura di noi. Questo lasciarsi *criar* suggerisce nello stesso tempo l'idea dell'incompletezza di tutti i membri della collettività naturale. Nessuno si sente onnipotente nella ri-creazione della sua vita. Tutti gli esseri hanno bisogno gli uni degli altri. Soltanto così possiamo comprendere gli Aymara di Puno che dicono: «Come noi ci prendiamo cura delle patate, queste si prendono cura di noi» (Néstor Chambi, comunicazione personale), oppure l'espressione: «Ci prendiamo cura degli animali, e gli animali si prendono cura di noi» (Palacios, 1977).

Il sapere, in tale concezione, sarebbe l'espressione di questa capacità di *crianza* reciproca, cioè dell'impegno concreto e costante per ottenere molteplici empatie. Il sapere si confonde con il raggiungimento dell'armonia, che risulta dalla sintonizzazione di tutti gli atti del reciproco prendersi cura all'interno delle collettività andine.

In un mondo come quello andino, caratterizzato dalla diversità e dalla variabilità della natura, della comunità umana e delle divinità, per imparare a *criar* bisogna poter contare sulla sensibilità di tutti a lasciarsi *criar*. La reciprocità diventa dunque un elemento centrale e imprescindibile per questo tipo di apprendimento. La *crianza* implica una solidarietà costante. Non c'è *crianza* se viene meno la solidarietà. Il sapere, come la vita, si ri-crea quotidianamente in un clima di reciprocità. Non è qualcosa di cristallizzato, ma è qualcosa che è in fieri, che sta sorgendo dalla *crianza* reciproca.

In questo mondo ricco di diversità non c'è spazio per la ripetizione; la vita obbliga a una costante ri-creazione del sapere, dal momento che non c'è una *chacra* uguale all'altra. Di conseguenza nella cultura andina non esiste la nozione di un sapere omogeneo, normalizzato, statico: il sapere si sta sempre ri-creando, è sempre in crescita attraverso l'esercizio concreto della reciprocità fra le collettività viventi. Da questa interculturalità sorgono nuovi 'germogli', nuovi saperi che arricchiscono il corpus del sapere collettivo.

Nei processi di *prueba*, di 'ambientamento', che si realizzano nelle *chacras* dei contadini, le varietà di patata, di oca (tubero commestibile), ecc., che si introducono vengono trattate come membri della famiglia. Gli Aymara di Puno le chiamano *yokcha*, che vuol dire 'nuora'. Queste denominazioni sono ri-

¹⁵ N.d.t. - Per i termini in lingua originale, si veda il Glossario in fondo al volume.

velatrici del carattere ugualitario e fraterno della relazione fra collettività, perché in un contesto di disuguaglianza non è possibile *criar* e lasciarsi *criar*.

In molti luoghi delle Ande, i contadini parlano di questo adattamento come di un 'familiarizzare'. Dicono ad esempio: «Questa patata non familiarizza», o «familiarizza». Questo 'familiarizzare' è intrinseco alla vita produttiva ed è rivolto a creare la sintonia di un membro di una collettività in seno ad altre collettività. Richiede tempo e pazienza, e si compie nel contesto di un rituale. Il termine 'familiarizzare' (in spagnolo *enseñarse*) deve essere inteso in questo caso come un imparare a convivere con altre forme di vita e non come la trasmissione di conoscenze da uno che sa a un altro che non sa.

Nel rituale delle *ispallas*, come in altri rituali, coloro che danno consigli sono i *mayores*. Anche se si dice: «Non si sa mai in maniera definitiva», si considerano più preparati quelli che hanno maggior esperienza, che hanno vissuto con intensità. In genere si tratta delle persone di età più avanzata. Per questo gli anziani e le patate antiche sono rispettati e hanno un ruolo importante nel rito. Sono loro a consigliare i più giovani, indicando come dialogare con gli altri esseri, un'attività che si realizza quotidianamente ma che si intensifica nei riti «di passaggio» e di «conferimento di *cargos*».

Il fatto di consigliare i giovani non porta il gruppo degli anziani ad assumere il ruolo di 'padrone del sapere'. Ciò che fanno i più anziani, che sono rispettati, è offrire il loro sapere. Chiunque, in base alla sua situazione, farà poi quello che riterrà opportuno.

Gli anziani, che hanno vissuto in profondità, si trovano in una condizione di maggior capacità di sintonizzarsi con la natura e con le divinità. Alcuni presentano attitudini particolari che permettono loro di 'vedere' la vita al di là delle circostanze quotidiane. Sono i sacerdoti andini: gli *yatiris*, gli *altomisayoc*.

La capacità di 'vedere' significa poter 'entrare' in relazione, in comunicazione con il mondo dell'invisibile, cosa che risulta difficile ad altri esseri. Queste attitudini non determinano saperi specializzati. Ciascuno a suo modo esercita a sua volta il sacerdozio. Come in agricoltura, quelli che possiedono maggiori abilità in un campo o nell'altro non diventano 'specialisti' (tecnologi).

Il 'vedere' presuppone un continuo 'essere in sintonia' con tutte le collettività del cosmo (società umana, divinità, natura), il che si realizza con maggior intensità nel rito. Ad esso partecipano tutte le collettività del cosmo, indirizzate da quelle divinità che hanno raggiunto maggiori capacità di 'vedere'. Nella comunità umana, quelli che hanno più capacità di 'vedere' sono i sacerdoti. Nel caso delle patate, sono quelle che hanno 'più occhi'. Nel rito convergono i saperi dei membri della 'collettività naturale', ri-creando la sapienza cosmica e con questo l'armonia richiesta dalla fisiologia di un mondo in fieri. Quindi i contributi dei saperi di tutte le collettività sono ugualmente importanti: divinità, natura e comunità umana.

Il sapere agro-centrico: la crianza della chacra

In una situazione in cui il sapere, come la vita, è sempre in fieri, per imparare a *criar* e a lasciarsi *criar* bisogna vivere, bisogna coinvolgersi con il mondo in questo 'farsi', in questo divenire. L'impegno della società umana si esprime nell'agricoltura, nel 'fare *chacra*'.

Nel territorio delle Ande, l'attività agricola si svolge da circa 10.000 anni. Secondo il modo andino di fare agricoltura, quest'ultima si attua ritualmente, e il suo obbiettivo è garantire il cibo per la società umana e l'arricchimento della natura e delle divinità.

Le collettività andine si diversificano con l'agricoltura. Il paesaggio agricolo non annulla ma arricchisce il paesaggio naturale; la società si diversifica etnicamente e il panteon andino si arricchisce di divinità. L'agricoltura moltiplica la vita, e la cultura umana diventa agro-centrica, perché non è concepibile un membro della comunità umana che non abbia una *chacra*. Guamán Poma de Ayala (1936 [1615]),¹⁶ nella sua *Nueva cronica y buen gobierno*, raffigura Adamo ed Eva con la loro zappa. Di conseguenza, per la comunità andina, 'fare *chacra*' è il rito centrale che esprime l'impegno umano nella ricreazione della vita.

Il sapere gira intorno all'agricoltura, e la sua espressione più genuina è la *chacra* contadina. La *chacra* è lo spazio dove si vive la reciprocità fra tutti i membri della 'collettività naturale'. La *chacra* è il

¹⁶ N.d.t. – Cronista indigeno peruviano della seconda metà del XVI secolo, che ha lasciato una testimonianza di grandissimo valore sulla realtà andina ai tempi della conquista.

luogo della *crianza* di piante, animali, suoli, acque, clima e paesaggio. Per estensione abbraccia però tutto quello spazio in cui le diverse forme di vita vengono ri-create. Così si dice: «Il lama è la mia *chakra*»; «*chakra* di sale»; «*chakra* di canne di totora»;¹⁷ «*chakra* di gesso». In senso più ampio, le vigogne sono considerate le *crianzas* animali degli *apus*, mentre i monti sarebbero le loro *crianzas* di piante.

La coltivazione delle *chacras* segna profondamente il carattere del sapere nella cultura della comunità andina. C'è un gran repertorio di capacità tecniche riferite a lavori agricoli; gli astri fungono da indicatori per l'attività agro-pastorale; l'organizzazione sociale ha nell'agricoltura il suo nucleo generatore; le arti hanno un contenuto profondamente agro-pastorale; il linguaggio è ricco di espressioni agricole. Le divinità e i loro rituali sono associati a circostanze particolari della vita agro-pastorale.

Tutta la cultura andina risulta quindi essere una cultura in cui il *criar* e il lasciarsi *criar* si associano alla pratica agricola.

Un sapere sensitivo

In questo modo di vivere il mondo non c'è separazione fra la comunità umana e la natura. Tutto si colloca nella natura; non c'è un mondo trascendente al di fuori di essa. Il processo di differenziazione biologica non produce gerarchizzazioni dovute alla maggior complessità fisiologica di alcuni esseri viventi. Tutti si sentono uguali e importanti nella ri-creazione della vita: il monte, la comunità umana o la divinità.

Questa relazione di uguaglianza non porta la comunità umana né le divinità a instaurare un rapporto di distanza e di supremazia sulla natura. In questa relazione non si privilegia e non si sovraddimensiona una facoltà, come ad esempio la ragione umana, per la conoscenza della natura. La relazione è più di carattere sensitivo e affettivo, e coinvolge tutte le facoltà che caratterizzano gli esseri viventi. Soltanto in questo modo si è in grado di cogliere la sensibilità dell'altro e di lasciare che si prenda cura di noi.

In questo mondo in cui le patate si prendono cura degli uomini, non è immaginabile che in esse sorga un 'pensiero'. Il pensare presuppone una razionalizzazione umana, presuppone che qualcuno si ponga come soggetto e 'prenda le distanze' da un oggetto che si trova fuori di lui, per afferrarlo mediante concetti accumulabili nella coscienza. Il pensiero presuppone un mondo gerarchizzato di soggetti e oggetti, anche se fra soggetti si può avere interesse ad essere uguali.

Nella cultura della comunità umana andina non si può parlare del concetto come di una categoria del pensiero che rispecchia nella coscienza la realtà o una parte di essa. Perché ciò avvenga, dovrebbe prima esserci un cosciente e un non cosciente, una separazione tra individuo e mondo esterno e un'interazione fra i due, in poche parole una separazione fra comunità umana e natura.

Il concetto risulta da un pensare, da un riflesso dell'oggetto esterno nella mente, sotto forma di immagine (Rubinstein, 1963). Il concetto della realtà si produce per conoscerla e trasformarla. Il concetto è legato alla suddivisione del mondo in soggetto e oggetto, realtà e conoscenza. Nominare un altro, designarlo concretamente non significa concettualizzare. Le patate non sono oggetti, sono esseri che a loro volta dialogano, che sanno *criar* e lasciarsi *criar*.

Castelnuovo e Creamer affermano quindi quanto segue:

A rigore, perché si possa parlare di 'pensiero' deve esistere una discriminazione fra mondo interno e mondo esterno, fra simbolo e simbolizzato. Ciò che avviene in questo tipo di personalità (dei membri della cultura andina) (...) è un 'menzionare' in cui non c'è differenza fra simbolo e simbolizzato, nello stesso modo in cui l'ostia non è il 'simbolo' del corpo di Cristo, ma è il suo corpo. Per tale motivo, in queste culture ci sono parole che non si possono proferire: pronunciare il nome del diavolo, ad esempio, implica la presenza del diavolo (Castelnuovo e Creamer, 1987).

Una situazione analoga si verifica per le 'rappresentazioni simboliche' delle ceramiche o dei tessuti. Queste non rappresentano un membro della collettività, non sono un discorso sulla 'realtà': sono la realtà stessa. Anne Marie Hocquenghem (1987), riferendosi ai Mochica, segnala la loro «capacità di creare e integrare un mondo in cui la visione del mondo e il paesaggio non sono separati. (...) Non

¹⁷ N.d.t. - Tipo di giunco acquatico di dimensioni consistenti, che costituisce la base materiale delle isole galleggianti del lago Titicaca su cui vivono i discendenti degli Uru.

avevano un mondo delle idee separato da quello della realtà». Nella cultura occidentale moderna, il concetto è la realtà, o parte di essa, cristallizzata nella coscienza.

Il pensiero indigeno, come direbbe Kusch, non segue il percorso di ogni conoscenza occidentale, che sembra svolgersi in quattro tappe: «In primo luogo c'è una *realità*, che si presenta da *fuori*. In secondo luogo, una *conoscenza* di questa realtà. Poi un *sapere* che risulta dalla gestione delle conoscenze o scienza, e infine un'*azione* che ritorna alla realtà per modificarla. (...) Questi quattro momenti racchiudono l'idea che tutto sta *fuori* e che noi dobbiamo ricorrere al mondo *esterno* per risolvere i nostri problemi» (Kusch, 1970). Il sapere andino, al contrario, non pretende di irrompere nella realtà per trasformarla; poiché ne fa parte, quello che fa è vivificarla, rafforzarla, arricchirla attraverso la *chakra* e il rito.

Nelle società andine, il sapere non risulta da un processo attuato dall'intelletto di un soggetto differenziato e distante dal mondo, che si discosta da esso per conoscerlo. E neppure deriva dallo sviluppo di qualità innate ed ereditate come negli archetipi di Jung (Bennet, 1967), ma dall'empatia che ragguingono fra loro quelli che convivono nella pienezza della loro sensibilità.

Il sapere come entità separata dalla vita non esiste. Come dice Eduardo Grillo (comunicazione personale): «Si vive e basta, e sa di più chi vive di più». Non si può accumulare un *corpus* di conoscenze. La 'memoria collettiva' è importante, ma non è il sapere; per sapere bisogna vivere, e la vita è più che una comunicazione di informazioni fra i membri che popolano il cosmo. Siamo in un mondo in cui il sapere migliore non sempre appartiene a chi è più informato, ma piuttosto a chi vive di più, cioè a coloro che esercitano in maniera concreta, costante e intensa le loro facoltà di *criar* e di lasciarsi *criar*.

Un sapere olistico

Il cosmo è concepito dalla società andina come una totalità in cui tutto è connesso e dove nulla è considerato ai margini rispetto agli altri esseri, poiché si ritiene che nel mondo tutto sia consustanziale e immanente, per cui non può esistere qualcosa che non sia in seno a tutto il resto (Grillo, 1989a). In questo modo di vedere il mondo, tutti sono importanti. Non c'è qualcosa di essenziale né di superiore, e neppure qualcosa che possa essere ritenuto supplementare o non essenziale. Le collettività sono considerate uguali fra loro, e il cosmo è visto nella sua interezza.

La visione olistica è quella dei guaritori andini, il cui approccio considera il corpo, il mondo, come una totalità: bisogna esplorare il tutto per 'vedere', a partire di lì, i suoi particolari, i singoli membri. Ciò che interessa è l'equilibrio fisiologico totale. Per quanto riguarda l'agricoltura, la *chakra* non è concepita soltanto in termini di rapporto tra suolo, acqua e piante, né come separata dalle altre *chacras*, dai pascoli, dai monti, cioè dal suo paesaggio, e neppure come separata dagli astri, dalle divinità, dal linguaggio e dall'organizzazione sociale. Nel rito, la visione olistica si esprime con maggiore intensità.

La visione olistica è contraria all'astrazione. In quest'ultima, che è tipica del soggetto che vede realtà costituite da cose, da oggetti, il mondo è visto come una macchina che si può smontare a pezzi. La natura diventa una realtà fatta di parti unite da connessioni e relazioni che per essere conosciute devono venire analizzate, un processo in cui si prescinde da aspetti qualitativi considerati non essenziali.

Nel sapere delle culture non industriali, molti hanno voluto riconoscere un pensiero analogo a quello utilizzato dalla scienza nella cultura occidentale moderna. Lévy-Strauss, riferendosi a quello che chiama «il pensiero selvaggio», dice: «Sebbene [la brama di conoscenza] venga raramente rivolta verso realtà appartenenti allo stesso livello di quelle indagate dalla scienza, essa implica tuttavia procedimenti intellettuali e metodi di osservazione che sono paragonabili. In entrambi i casi, l'universo è oggetto di pensiero almeno nella stessa misura in cui è mezzo per soddisfare dei bisogni» (Lévy-Strauss, 1990, p. 15). Ciò significa voler convalidare un sapere con le categorie di un altro sapere considerato superiore.

Essendo olistico, il sapere degli andini è un sapere di dettaglio, un'arte della località (Van der Ploeg, 1989). Ma anche il dettaglio più preciso sarà compreso nel contesto della sua situazione e in maniera globale, in quanto consustanziale a quel tutto che è il cosmo. Dal momento che non c'è un processo di astrazione, la parola che si pronuncia (ad esempio: 'pianta') non si presenta concettualizzata, non costituisce un'entità autonoma ed estensibile a tutte le piante in generale, ma si presenta con le determinazioni che fanno sì che ci si riferisca non in maniera generica a tutte le piante, ma a una di esse in particolare.

Recepire la frase in se stessa ed estrapolare analogie con altre forme di pensiero genera confusione. È necessario comprendere quello che genericamente si definisce 'il contesto', cioè le circostanze. Come dice Kusch (1970) parlando della cultura *aymara*, il sapere riguarda una realtà non costituita da oggetti, ma piena di movimenti e avvenimenti. La parola è collocata in questo 'accadere'. Si tratta di un sapere specifico.

Poiché le espressioni che si riferiscono agli esseri che dimorano nella natura contengono frasi che a molti sembrano generiche, un certo numero di studiosi di questa cultura è stato indotto a vedervi categorie e sistemi propri di un sapere che astrae e generalizza per poi fondare una scienza del concreto. Da questa corrente sono nate espressioni come etno-botanica, etno-educazione, etno-zoologia, ecc., che cercano di accomunare il sapere di due culture con il codice di una di esse.

La ri-creazione del sapere

Il mito e il rito

I miti sono testi orali e narrano la visione che la società ha del mondo. Il racconto orale è una versione continuamente ri-creata, è dinamico e rende conto in maniera globale del modo di vivere di una cultura, conferendo senso e organicità alle attività delle collettività. Nei racconti, che sono di una meravigliosa diversità e molteplicità, ciascuno dei membri del cosmo trova il suo posto e una spiegazione adeguata.

Questi racconti, in cui si condensa il sapere culturale, vengono ripetuti in varie circostanze dai membri dell'etnia; rafforzano in tal modo i legami di solidarietà fra le diverse collettività e funzionano come meccanismi di ri-creazione e di comunicazione.

Nella collettività umana funzionano anche come strumenti di apprendimento. Il racconto, nella società andina, non è una favola, una leggenda, uno strumento di catarsi, una finzione che si vive in determinati momenti, immaginando una società migliore, che può essere quella degli antenati, oppure vagheggiando utopie che conducono a comportamenti messianici. Il racconto andino parla del mondo in cui si sta vivendo.

Il racconto si ri-crea in quanto viene ritrasmesso fra i membri di una collettività. Vengono sempre incorporati nuovi contenuti, e in tal modo trovano espressione le circostanze vissute dalle collettività. Poiché non separa il simbolo dal simbolizzato, il linguaggio andino esprime ciò che si vive, e in assenza delle categorie temporali di passato, presente e futuro, questo è il mondo di sempre. Il mito non conduce alla costruzione di utopie, di mondi immaginari come quelli che si annidano nel subconscio dell'uomo occidentale. Il mito è il racconto di ciò che si vive qui ed ora.

I riti sono cerimonie in cui le collettività naturali (comunità umana, natura, divinità) rinnovano il loro modo di vivere il mondo, coinvolgendosi e vivendo intensamente il mito. Non sono soltanto offerte degli uomini ai loro dei per evitare catastrofi planetarie o scongiurare qualche disgrazia, come ad esempio una siccità. Un rituale del genere darebbe l'impressione che lo si pratichi solo in situazioni di emergenza. I riti sono consustanziali alla vita stessa, anche se ci sono momenti e luoghi di maggior intensità religiosa che trovano espressione nelle feste; la pratica quotidiana è indistinguibile dal rito.

Le cerimonie più importanti sono generalmente guidate da sacerdoti andini (*yatiris*, *paqos*, *altomisa-yoc*), che sono gli esponenti umani più idonei ad instaurare una comunicazione fra tutte le collettività, riaffermando il patto e l'impegno per il loro rafforzamento.

Il racconto dei miti e l'attuazione dei riti fanno parte della quotidianità e sono praticati dai membri dell'*ayllu*, con la partecipazione di bambini, giovani e adulti. In questo modo la cosmovisione che è propria di una cultura viene appresa, trasmessa e ri-creata in maniera incessante. Nel rito non è solo la comunità umana ad apprendere e ad essere ri-creata. Nella festa delle *ispallas* anche i frutti della terra che sono stati raccolti nei campi partecipano al rito, e si chiede ai nuovi frutti di imparare a prendersi cura della collettività sociale.

Il rito è un atto di rinnovamento dell'impegno di tutte le collettività nella ri-creazione della vita. Indica l'ordine dei compiti che si dovranno svolgere, organizza le collettività e rinvigorisce il sapere necessario ad eseguire adeguatamente i compiti dei vari membri che partecipano al rito stesso.

Le pruebas

I saperi si apprendono ri-creandoli nella pratica. L'elemento verbale è strettamente associato all'attività pratica. Sebbene ci siano norme che regolano i comportamenti etici delle collettività, non esistono manuali e regole specifiche per eseguire un determinato compito. Non c'è una conoscenza unica che si estrae da un deposito del sapere per applicarla normativamente all'insieme delle *chacras*, perché ogni *chacra*, come ogni famiglia, richiede un trattamento e una pratica particolare.

La ri-creazione della vita agricola non si può realizzare solo a livello verbale; bisogna impegnarsi nella pratica. Questo impegno fa parte del vivere, 'germoglia', si rende presente e si intensifica nel corso della vita tramite l'apprendimento. Alla domanda: «Da quando pratici l'agricoltura?», un contadino ecuadoriano rispose: «Da quando sono nato» (Sánchez Parga, 1988).

L'apprendimento si attua nella vita stessa, non è il prodotto di un'intenzionalità cosciente che porta un soggetto che non conosce a rivolgersi a un altro che, dal momento che conosce, svolge il ruolo di 'insegnante'. La scuola, si dice, «è la vita stessa». Gli andini mostrano il loro sapere solo quando ciò viene loro richiesto, perché nessuno pretende che il proprio sapere sia il migliore, così da dover essere comunicato agli altri. In uno studio sull'apprendimento in alcune comunità contadine del Cuzco, ci ha colpito la risposta negativa di una percentuale significativa dei contadini a cui veniva chiesto se trasmettevano agli altri le loro conoscenze. Tuttavia erano interessati a mostrare il loro sapere, come risultava da altri momenti della conversazione (Rengifo, 1980). Sembra che i contadini, nel territorio andino, non ammettano la figura del maestro di scuola. I contadini mostrano il loro sapere, non insegnano.

La ri-creazione dei saperi è l'esatto contrario di una copia, di una riproduzione meccanica del sapere della famiglia e dell'*ayllu*. Il bambino accompagna i suoi genitori nei lavori della *chacra*, osserva e mette in pratica saperi che gli vengono mostrati praticamente, facendo e conversando, mettendo in gioco tutte le sue capacità, e in questo processo riceve i consigli adeguati degli adulti.

Quando 'gioca', il bambino ri-crea quei saperi, e lo fa con gli stessi elementi che osserva nella *chacra*. Ma in questo caso adatterà gli elementi della *chacra* al suo personale modo di fare le cose, ri-creandoli.

Questa modalità di apprendimento si rafforzerà attraverso riti di 'passaggio' ogni volta che il bambino, crescendo, avrà accesso ad altre circostanze della sua vita, e ciò verrà fatto con i coetanei secondo modelli socialmente prestabiliti. Il fatto è che sulle Ande niente è omogeneo, né le *chacras*, né il clima, né i suoli, né le coltivazioni. Non essendoci motivi per standardizzare, nessuno si sente obbligato a insegnare come si devono fare le cose, perché questo deve variare da un luogo all'altro. Di conseguenza tendiamo ad affermare che quello che fanno i contadini quando qualcuno chiede loro di spiegare un sapere o una pratica è assumere l'atteggiamento di chi mostra un sapere piuttosto che l'atteggiamento di chi insegna.

Quando si tratta di pratiche nuove, sia appartenenti alla propria tradizione culturale ma dimenticate, sia appartenenti a tradizioni estranee, il nuovo sapere passa attraverso processi di *prueba* o di 'ambientazione'. Le *pruebas* consistono in un insieme di pratiche che realizzano successivamente opportunità diverse allo scopo di stabilire l'empatia della nuova varietà o della nuova modalità di coltivazione con le condizioni delle *chacras* del contadino. In questo processo si realizza l'apprendimento, ed è nel dialogo interculturale fra i diversi membri della 'collettività naturale' andina che prende forma il sapere, indipendentemente dal fatto che tutto sia iniziato 'vedendo', 'ascoltando' o 'facendo' ciò che gli altri fanno. Apprendere è come respirare o mangiare, fa parte della vita.

Se la nuova varietà o la nuova modalità di coltivazione 'familiarizza', 'entra in empatia', dialoga con la *chacra*, cioè con le altre varietà, con il tipo di suolo, ecc., si dice che «ha superato la prova», e lo si considera come un nuovo membro della famiglia, che entra a far parte dell'insieme culturale familiare fino a quando, come ogni essere vivente, non 'si stancherà' e richiederà di essere rinnovato o purificato.

Quando parliamo di pratica, non ci riferiamo unicamente all'abilità psicomotoria, alla qualità fisica del fare bene le cose. Qui la pratica è maggiormente associata alla capacità di *criar* e di lasciarsi *criar*, alla capacità di dialogare e di instaurare relazioni di reciprocità con gli altri esseri che popolano il cosmo. I contadini dicono che una pianta familiarizza con la *chacra* se viene trattata con affetto e comprensione, cioè con molto amore e armoniosità. Non si privilegia nessuna facoltà in particolare quanto

piuttosto la saggezza, cioè il risultato equilibrato dell'esercizio di tutte le facoltà inerenti alla relazione fra le divinità, la società e la natura.

La situazione attuale del sapere andino.

L'erosione del sapere

Con l'invasione europea, il sapere andino si è destrutturato e disorganizzato, così che oggi in gran parte del territorio delle Ande si osservano pratiche che presentano segni di erosione. Le «riduzioni»¹⁸ imposte dal viceré Toledo sono state un elemento sommamente importante di distorsione, perché hanno limitato e a volte impedito l'accesso degli *ayllus* a diverse zone di produzione. In tal modo è stato alterato l'uso armonioso dello spazio andino, la circolazione delle conoscenze fra le diverse zone e l'apprendimento dei metodi agricoli che ciascuna di esse richiede.

Tuttavia non è stata soltanto la dimensione spaziale del territorio ad essere martoriata con le riduzioni e poi con le *encomiendas*¹⁹ e con le *haciendas*;²⁰ la morte e la persecuzione implacabile del sacerdozio religioso andino ha reso difficile, quando non ha impedito la ri-creazione globale della vita agropastorale, dal momento che i riti andini si dovevano praticare clandestinamente e sotto il rivestimento di elementi cristiani.

Nei cosiddetti tempi moderni, la scuola ha fatto la sua comparsa in modo massiccio nello scenario andino. Questa istituzione non andina trasmette codici e forme di pensiero che appartengono alla cosiddetta società occidentale moderna. Come segnala Toffler,

la funzione implicita della scolarizzazione obbligatoria, storicamente, è stata quella di abituare i bambini a certi usi e costumi necessari alla nuova organizzazione economica della società sorta a partire dalla rivoluzione industriale. La scuola era il luogo adatto per addestrarli e abituarli a rispettare gli orari, a svolgere compiti ripetitivi e ad obbedire ad estranei, tutte cose che caratterizzavano l'organizzazione delle nuove fabbriche» (Toffler, 1980).

La scuola, molte volte richiesta con insistenza, rappresenta per i contadini uno strumento per collegarsi con la società ufficiale, che è gestita secondo i codici occidentali. Non è un mezzo per ri-creare il sapere andino, anzi, è proprio il contrario: con il risalto che la scuola dà al sapere occidentale, gli altri saperi, fra cui quello andino, vengono considerati arcaici, tradizionali e inadeguati. Per questa via, la scuola è un ulteriore strumento di erosione e negazione della diversità culturale andina rispetto alla cultura occidentale moderna.

La scuola non riesce tuttavia a modificare il nocciolo del sapere tradizionale, perché il suo effetto erosivo tocca solo in parte le radici del sapere indigeno. I probabili motivi sono, da un lato, la debolezza con cui la scuola stessa si presenta, dal momento che fa parte della modernizzazione incompleta a cui sono soggette le culture non occidentali, e dall'altro il fatto che la cosmologia occidentale moderna e i suoi sistemi di conoscenza, fra cui l'astrazione, l'analisi e la sintesi, non arrivano a far parte della cosmovisione e del sapere della società in cui la scuola si trova. La scuola e le sue norme sembrano corrispondere, come ha segnalato Toffler, a una società industriale più che a una società contadina.

I contadini andini tuttavia possono utilizzare e utilizzano gli strumenti e le espressioni della modernità senza rinunciare alla propria visione del mondo; conoscono i prodotti della scienza e della tecnologia e se ne servono senza abbandonare la propria cosmovisione. Fin dagli inizi dell'invasione europea, gli andini hanno compreso la cultura degli spagnoli, ma non è avvenuto l'inverso. Ancora oggi il mondo ufficiale è incapace di comprendere la cultura andina.

Cenni sul sapere nell'Occidente moderno

Una caratteristica essenziale del sapere nella cultura occidentale moderna è la separazione fra società e natura, fra soggetto e oggetto. L'uomo si separa dal mondo, prende le distanze, si distacca da esso per stabilire una relazione di conoscenza fra un soggetto pensante, ricettacolo di coscienza e ragione, e

¹⁸ N.d.t. - Villaggi in cui gli indios divenuti cristiani vivevano sotto il controllo dei missionari europei.

¹⁹ N.d.t. - Concessioni ai coloni spagnoli di territori abitati da indigeni, su cui l'*encomendero* esercitava poteri illimitati.

²⁰ N.d.t. - Si veda la nota 16 a p. 68.

un oggetto esterno da studiare, trasformare e sfruttare (Ishizawa, 1988). Questa relazione si instaura allo scopo di conoscere e comprendere il mondo per facilitare la sua trasformazione. Si conosce il mondo per affrontarlo e modificarlo, non per contemplarlo e favorire la sua ri-creazione. In un simile contesto, sapere è conoscere il mondo, possedere la maggior quantità possibile di informazioni su di esso e avere le capacità sufficienti per modificarlo.

Il mondo è concepito come un oggetto, e più precisamente come un meccanismo, una macchina, un manufatto che bisogna conoscere per penetrare i suoi misteri ed essere meglio equipaggiati per superare le restrizioni che limitano il suo perfezionamento. L'uomo moderno occidentale imposta i suoi rapporti con la natura in termini di contrapposizione tra soggetto e oggetto.

Radici mitiche nel sapere occidentale moderno

Nella cosmologia occidentale moderna, all'interno della quale va compreso questo sapere, un ruolo di primo piano è svolto dal mito cosmologico della tradizione culturale giudaico-cristiana. In questa visione del mondo c'è un Dio creatore di tutte le cose. Dio ha fatto il mondo e il sesto giorno ha creato l'uomo facendone il signore della creazione e dandogli la facoltà di stabilire il proprio dominio sulle altre creature del cosmo. Dio disse: «Facciamo l'uomo a nostra immagine, secondo la nostra somiglianza: domini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame, su tutti gli animali selvatici e su tutti i rettili che strisciano sulla terra». E così fece. Quando creò l'uomo, lo fece simile a sé, e disse: «Riempite la terra e soggiogatela, dominate sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo e su ogni essere vivente che striscia sulla terra. (...) Ecco, io vi do ogni erba che produce seme e che è su tutta la terra, e ogni albero...» (Genesi 1,26-29).

L'importanza del mito originario non deriva da una presunta validità storica, cosa di cui è privo il racconto biblico. Secondo Max-Neef

l'importanza del mito consiste nel fatto che, per il programma teleologico che contiene, acquisisce un ruolo normativo, quindi generatore di cultura, compresa una cultura che, essendo capace di dare vita e forza ad una razionalità avversa al mito, paradossalmente raggiunge la sua apparente maturità quando il comportamento umano diventa coerente con il 'mito originario'. Questo mandato ha conferito una ratificazione divina, per lo meno all'interno della cultura giudaico-cristiana-musulmana, a ciò che si sarebbe trasformato in aspirazioni senza limiti all'espansione e alla conquista, che inevitabilmente sono sfociate in dominazione, sfruttamento e instaurazione di gerarchie di classe (Max-Neef, 1986).

Un mito cosmogonico, dice Van Kessel, pretende di dare legittimazione divina agli archetipi originari che spiegano, giustificano e ratificano i fatti basilari della condizione umana: sessualità e fecondità, abbigliamento e cibo, lavoro; felicità, peccato e castigo; vita, sofferenza e morte, e in generale le relazioni dell'uomo con il suo ambiente sociale, naturale e soprannaturale. In breve, il mito cosmogonico è la sintesi della cosmovisione che ispira una cultura.

A causa della somiglianza con Dio, per la realizzazione del mito bisognerà che l'uomo conosca e sappia tanto quanto il suo Dio per essere una sua degna creatura e dare compimento alla promessa del serpente: «Sarete come Dio» (Genesi 3,5). Colmarsi di conoscenze per completare l'opera del creatore sarà l'obiettivo che guiderà come motivazione inconscia l'atteggiamento dell'uomo moderno. Il sapere, in questa cultura, sarà orientato a completare l'opera di Dio.

Il mito originario sarà l'anticamera e lo sprone profondo del pensiero razionale e darà vita alle motivazioni dell'atto scientifico che in seguito permetteranno l'instaurazione del dominio e della distruzione della natura da parte dell'uomo occidentale. Secondo Manfred Max-Neef (1986), questa sarebbe la *causa finalis*, la legittimazione *ab origine* della separazione fra l'uomo e la natura, del dominio dell'uomo su quanto lo circonda.

Secondo Moles (Moles e Noiray, 1974), i miti stanno alla base delle motivazioni dell'atto scientifico. Il mito, nella cultura occidentale, ha bisogno della ragione per realizzarsi, ma quest'ultima non lo annulla. Si tratta in realtà di due facce, una profonda, inconscia, che agisce come molla motivazionale segreta, e l'altra cosciente, che è la sua forma di espressione all'esterno. In tale contesto non si avrebbero due forme diverse e opposte di pensiero, una mitica e l'altra razionale, una pre-logica e l'altra logica, ma due espressioni complementari di una forma di conoscenza e di sapere propria del pensiero dell'uomo occidentale moderno.

Nella cultura occidentale moderna il mito fa parte della storia, di un passato, un presente e un futuro la cui narrazione conferisce coerenza e significato alla vita di un gruppo umano. Per esprimere al meglio i caratteri psichici dell'uomo occidentale, la psicologia ricorre alle figure degli eroi mitici di questa cultura.

Nella cultura occidentale moderna il mito svolge anche, rispetto al presente, una funzione di promozione dell'immaginario per quanto riguarda la creazione di un mondo proiettato nel futuro:

Il mito si trasforma in utopia, e l'utopia è fatta di anticipazioni tecniche. Ad ogni realizzazione scientifica corrisponde un mito dinamico che orienta inconsciamente i passi individuali verso le scoperte. Babele è il mito della macchina per tradurre; Prometeo è il mito dell'energia atomica (Moles e Noiray, 1974).

Le ideologie che considerano se stesse come scientifiche sorgono inevitabilmente come opposizione al mito. Nonostante questo, segnala Max-Neef, anche negandolo non riescono ad eliminare la sua influenza, per la semplice ragione che le loro armi e i loro argomenti razionali fanno intrinsecamente parte dell'entità culturale che il mito ha creato... Di fronte alle preoccupazioni ecologiche o ambientali, nessuna ideologia ha screditato la potenza del 'mito originario'.

Moles e Noiray segnalano:

Il positivismo del XIX secolo, confondendo la scienza costituita con l'atto scientifico, credette di farla finita con tutti i fantasmi della scienza trionfante; ma l'atto di scoprire è realizzato dall'uomo ed è inseparabile dal suo ambiente culturale e da un sottofondo psicologico: sono i miti che lo costituiscono (Moles e Noiray, 1974).

Questo mito originario viene trasmesso all'interno della società, sia attraverso le realizzazioni della scienza e della tecnologia occidentale, sia da parte delle istituzioni educative del sistema ufficiale, che si chiamino scuola o parrocchia.

Il sapere diventa così la capacità del soggetto di conoscere l'oggetto allo scopo di trasformarlo per ottemperare al mandato divino di perfezionare e concludere l'opera della creazione. In questa tradizione si presuppone un Dio che sa e conosce tutto, che è onnipotente e onnisciente. Il sapere potrebbe essere definito come «la conoscenza delle cause e dei movimenti segreti delle cose, e l'ampliamento dei confini dell'umano dominio, per la realizzazione di tutte le cose possibili», come dice Bacone, citato da Abugattas (1986).

Come molti hanno segnalato, finché lo spirito religioso esercitò una notevole influenza sul comportamento delle società occidentali, il mito che si esprime nel mandato della Genesi rimase latente. L'uomo contemplava la natura perché era opera di Dio. Ma già dall'epoca dei greci era in incubazione il pensiero speculativo che maturò nel rinascimento con Galileo, per acquisire nella cosiddetta età moderna la sua forma ed espressione attuale.

Questo processo prende corpo quando si comincia a ritenere che la conoscenza debba tradursi nella manipolazione di ciò che si conosce; allora, come osserva Abugattas, l'uomo può arrivare rapidamente alla conclusione che Dio, il cui potere è dimostrato dalla sua opera, non è degno di ammirazione e di rispetto più di quanto non lo sia l'uomo stesso, che è in grado di riprodurre l'opera divina e anche di perfezionarla.

Con la secolarizzazione della cultura occidentale, Dio scompare dalla scena, lasciando l'uomo come padrone assoluto della Terra. E poiché l'uomo si sente padrone, la relazione di proprietà lo separa dal suo ambiente naturale, in modo tale che egli arriva a concepirsi come totalmente distinto dal mondo in cui vive (Van Kessel, 1989).

L'astrazione nel pensiero occidentale

Per svolgere in maniera efficiente il suo compito, il sapere occidentale iper-sviluppò l'astrazione e la ragione al di sopra di tutte le altre facoltà umane.

Per adempiere il mandato divino, l'uomo deve conoscere la natura, che concepisce come un oggetto, un meccanismo. Lo strumento che gli permette di accedere alla natura per sviscerare i suoi misteri alla ricerca del piano originario è l'astrazione. La natura è di per sé complicata, è costituita da un numero indefinito di categorie diverse fra loro, con pochi elementi all'interno di ogni categoria che mantengono una certa omogeneità. La complicazione è contraria agli interessi del soggetto, che la equipara all'irrazionale.

Si tratta allora di complessificare la realtà semplificandola, cioè raggruppando le cose in un certo numero di elementi simili o appartenenti a un numero limitato di categorie (Moles e Noiray, 1974). Lo strumento mentale che ci aiuta a complessificare un mondo complicato è l'astrazione; quest'ultima ci permette di semplificare la realtà, cioè di separare dal tutto solo alcune delle sue parti, quelle che per gli scopi del soggetto si considerano essenziali, tralasciando altri attributi perché considerati accessori o secondari.

Tuttavia, come spiega Abugattas (1986), il sapere scientifico non si riferisce solo a un oggetto, ma ad oggetti analoghi che in futuro serviranno per soddisfare necessità simili, per cui è indispensabile riferirsi ad esse in modo generico. A tale scopo si mette in funzione un'altra qualità del pensiero occidentale che è la generalizzazione, poiché l'oggetto della scienza non è direttamente la cosa, ma la rappresentazione che di essa ci facciamo in maniera generica.

Il passo successivo consiste nello stabilire il funzionamento delle cose mediante le regole della causalità (ogni effetto deve avere una causa che lo generi) e scoprire così i segreti profondi della natura. In questo processo sono di aiuto altre operazioni mentali come l'analisi, la sistematizzazione, la comparazione. Inoltre, poiché bisogna recuperare l'immagine della totalità che va perduta nell'analisi, vengono in aiuto altre operazioni mentali come la sintesi, che permettono o dovrebbero permettere di ritrovare l'immagine della totalità perduta, una totalità che sarà una ricostruzione della realtà a immagine e somiglianza di ciò che l'individuo vuole.

Il sapere si trasforma non in saggezza, in capacità di empatia e di sintonia tra la società e la natura, ma in strumentalità: si conosce per trasformare il mondo. Il risultato è, da un lato, una conoscenza organizzata, sistematizzata, che chiamiamo scienza, con la sua realizzazione che chiamiamo tecnologia, e dall'altro l'iper-sviluppo di certe facoltà umane come l'intelligenza e la ragione, inerenti al pensiero scientifico. Con questi strumenti l'uomo si volge alla natura per conoscerla e sfruttarla. La natura diventa un mezzo, un mondo esterno, e con essa l'umanità realizza progressivamente i suoi miti.

La scienza e la tecnologia

Tecnologia viene dal greco *technê*, che significa arte. La tecnologia viene ad essere l'insieme degli elementi tecnici di un'arte o scienza.

Considerati nella loro essenza, come osservano Moles e Noiray, i concetti di scienza e di tecnica sono contrapposti:

Mentre la scienza cerca una spiegazione sistematizzata dei fenomeni naturali, la tecnica si propone di agire sul mondo per assoggettarlo alle necessità e ai desideri dell'uomo. La tecnica è contemporanea alla comparsa degli ominidi sulla terra, mentre la scienza è emersa nella storia attraverso una razionalizzazione difficile e molto tardiva e attraverso una proiezione sul piano speculativo delle operazioni abituali e dei riti di cui l'uomo in un primo tempo si serviva per agire su ciò che gli stava intorno. La tecnica manuale apparentemente più semplice presuppone già un'analisi, una riduzione agli elementi del problema, cioè un'attività razionale (Moles e Noiray, 1974).

Secondo Moles e Noiray, la relazione fra scienza e tecnica si è invertita alla fine del XIX secolo:

La tecnica è diventata scienza applicata e le scoperte a livello di ricerca fondamentale condizionano il suo progresso. (...) In tal modo la tecnologia viene ad essere la scienza che studia i meccanismi di applicazione della scienza; la tecnologia descrive i processi industriali a livello concreto. Oggi è diventato difficile fare una distinzione precisa fra i due concetti. La fisica del XX secolo 'fabbrica' per mezzo di strumenti la maggior parte dei fenomeni che studia. (...) Il compito della tecnica consiste, di fatto, nel colmare il ritardo dell'adattamento della scienza all'uomo e della macchina all'uomo. Attualmente la nozione di funzionalità include l'integrazione dell'oggetto e dell'uomo che lo utilizza in un sistema coerente, in modo tale che l'uomo si trovi a suo agio in un ambiente artificiale che sarà sempre più il suo vero ambiente, nella misura in cui la 'natura' si trasforma in un ricordo storico (*Ibidem*).

Lo sfruttamento della natura da parte della tecnologia è l'equivalente sul piano pratico dell'atto mentale dell'astrazione: si estrae qualcosa che nella natura si trova unito. Il sapere nell'Occidente moderno diventa così un sapere analitico che separa ciò che in natura è unito, in un contesto in cui si premia la capacità mentale che permette di scoprire i segreti della natura.

Insegnando la condotta scientifica, la scuola premia gli attributi associati all'oggettività. La scienza, come l'atto scientifico, deve essere oggettiva; si dice che in essa non devono intervenire le emozioni e tutto quello che ci può essere di soggettivo negli esseri umani, perché ciò danneggerebbe il rigore associato ad ogni scoperta. La scienza, come segnala Sábato (2000) è estranea a tutto ciò che ha maggior valore per l'essere umano: le sue emozioni, i suoi sentimenti, il suo vissuto sul piano dell'arte o della giustizia, le sue angosce metafisiche.

L'individuo come centro del sapere

Nelle società andine il sapere è contrapposto al potere, nella misura in cui il sapere si condivide, non si privatizza, è culturale, appartiene alla collettività. Nell'Occidente moderno il sapere si privatizza, si amministra, e se ne impadroniscono quelli che detengono il potere. Sapere e potere diventano manifestazioni dell'individuo, un essere solitario che non sembra essere mai entrato in scena in modo così palese prima della modernità europea.

L'individuo fa la sua comparsa come conseguenza logica della separazione originaria dell'uomo dagli altri esseri che popolano il mondo. In questo senso si può dire che la sua comparsa era già in incubazione nel mito della creazione. La divisione tra società e natura si estende anche alla società umana stessa; questa separazione si giustifica chiamando in causa la capacità disuguale dei suoi membri nell'adempiere il mandato divino per quanto riguarda l'esercizio del dominio sugli altri esseri, nel senso che non tutti hanno le stesse possibilità di conoscere e trasformare il mondo. L'individuo concepisce la sua relazione con gli altri esseri viventi in termini di contrapposizione di interessi.

L'uomo diventa così un essere solitario (Grillo, 1989b) e in costante competizione con gli altri. In questa lotta hanno la meglio i più audaci, i più furbi, e in questo processo competitivo sorgono ideologie che legittimano tale stato di cose, cioè la superiorità di alcuni uomini rispetto ad altri e la natura essenzialmente competitiva dell'essere umano (l'uomo è un lupo per l'altro uomo, diceva Hobbes).

Nella cosiddetta era moderna industriale il processo assume particolare rilevanza con l'emergere del concetto di 'massa' per qualificare l'uomo di grado inferiore, meno dotato per l'esercizio del dominio e della *leadership* che il mandato richiede. La scuola sancisce questa situazione insegnando i codici di comportamento e privilegiando lo sviluppo delle capacità intellettuali che potenziano gli attributi considerati fondamentali per essere vincenti: l'intelligenza, il ragionamento e la capacità di astrazione. L'insegnamento scolastico è la fabbrica che produce individui.

Finché l'uomo e la natura erano concepiti come parte del cosmo, si viveva il mondo facendone parte, contemplandolo e accettandolo. Questo sembra essere stato l'atteggiamento dominante all'epoca dei greci, quando il concetto di 'coscienza' ancora non appariva come una categoria utilizzata per indicare la facoltà umana di riconoscere se stessi e stabilire somiglianze e differenze rispetto agli altri esseri. La coscienza è collegata alla tradizione giudaico-cristiana, e il suo sviluppo avviene in concomitanza con la comparsa e lo sviluppo dell'individuo e con la separazione tra anima e corpo.

L'anima o la mente è nell'uomo il luogo della coscienza, dove risiede la ragione, cioè la facoltà di pensare, di mettere in relazione i concetti o le idee. L'uomo occidentale non ha una visione diretta del mondo, non dialoga con la natura, ma interpone in questo rapporto la 'descrizione del mondo' che corrisponde alla sua cosmologia e che gli viene inculcata nel processo educativo (Grillo, 1989b).

Tuttavia lo sviluppo delle espressioni di questo sapere, che sono la scienza e la tecnologia, non avrebbe raggiunto le dimensioni attuali senza lo sviluppo concomitante del capitale. Allo spirito razionalista e analitico dei primi umanisti del rinascimento si è aggiunta la necessità dei sistemi di quantificazione che il capitale commerciale di allora richiedeva (Sábato, 1980).

In seguito, il capitale e la macchina saranno i propulsori delle nuove scoperte, e la scienza diventerà lo strumento per renderle possibili. Sorgono i 'depositi del sapere', le banche della conoscenza e i loro amministratori, che si incaricano di distribuire tramite il sistema scolastico il sapere, dosandolo in base a ciò che al capitale serve che sia conosciuto da una parte dell'umanità. In tal modo il sapere diventa segmentato, elitario e strumento di potere.

Il rispetto della diversità culturale

La nostra proposta si basa sull'intento di rinvigorire le diverse culture del mondo e nello stesso tempo di vivificare l'interculturalità come processo di arricchimento dei modi di vivere che esistono sul pianeta.

Per 'rispetto della diversità culturale' intendiamo il saper riconoscere che esistono forme di vita che esprimono la relazione con se stessi e con la natura in modi diversi. Non c'è una cultura, ma molte culture con modalità diverse di concepire il proprio 'star bene' con la natura e con se stessi.

L'interculturalità è un processo che prende in considerazione l'alterità culturale e che, accettando l'*equivocalità* delle relazioni interculturali, tiene conto del fatto che ogni cultura ha una sua concezione dell'universo, una sua universalità, e guarda alle altre culture in funzione di tale concezione. Interculturalità significa essere disposti ad essere guardati in un altro modo e secondo i codici con cui l'*altro* entra in relazione con gli altri. Significa accettare che l'altro ci possa a sua volta *criar*.

Per essere legittimo, questo processo deve svolgersi in condizioni di uguaglianza e di reciproco rispetto, in modo che in questa inter-relazione le culture si arricchiscano e si rafforzino a vicenda, senza che nessuna di esse perda il suo modo di stare nel mondo: questa relazione non deve erodere la salute sociale e naturale di nessuna cultura.

L'interculturalità richiede che il dialogo e il reciproco scambio fra le collettività avvenga in modo totale e integrale. Ciò significa che deve esserci una relazione di reciprocità non solo fra le comunità umane, ma anche fra le collettività che compongono la natura e le divinità che le accompagnano. È necessaria a tale scopo una visione olistica del mondo, un condividere nella sua integralità quel tutto che è il cosmo e non solo scambiare merci e prassi di organizzazione della vita della gente.

Nello scenario attuale non ci si muove in questi termini. Ad eccezione di ciò che avviene in alcune regioni del mondo, dove esistono ancora culture che intrattengono rapporti ugualitari e reciproci, la maggior parte delle culture si mettono in relazione fra loro attraverso il mercato, cioè lo spazio in cui agisce il capitale. Queste relazioni non sono reciproche né a livello economico, né a livello sociale e culturale. In esse, nella maggior parte dei casi, la cultura occidentale si è imposta in maniera violenta e dominatrice.

Così è avvenuto nel territorio andino, una regione pluriculturale con un ambiente naturale assai diversificato. A quasi cinque secoli di distanza dall'invasione europea, continuano ad esserci relazioni disuguali fra la cultura degli invasori che ha assunto la qualifica di 'ufficiale' e 'moderna' e le culture andine che sono definite arcaiche, primitive e sottosviluppate. Non c'è dunque rispetto per la diversità culturale e non c'è interculturalità. Il nostro sistema educativo ufficiale rispecchia questo stato di cose.

È impossibile parlare di interculturalità e di diversità dove ci sono oppressori e oppressi. Per questo è necessario che ogni cultura possa avere una sua esistenza vigorosa e sana. Nella misura in cui ogni cultura si esprime con la vitalità del suo modo di essere, anche i rapporti fra culture si arricchiscono. La cultura andina sta attraversando un brutto momento della sua storia, e questo trova espressione nella cattiva salute della natura e delle sue società. L'interculturalità passa necessariamente per il rafforzamento della cultura andina e il contenimento della frenesia imperialistica della cultura occidentale.

In questo senso è necessario agire in due direzioni. Da un lato si devono potenziare le culture andine a partire dalle loro possibilità, dai loro circuiti di comunicazione dei loro saperi, e questo deve essere fatto dai loro esponenti migliori all'interno della loro cosmovisione. Dall'altro lato, bisogna sensibilizzare la società ufficiale pro-occidentale affinché si renda conto che sulle Ande esiste un sapere e che lo si deve conoscere, studiare, praticare e rispettare. Nello stesso tempo bisogna prestare molta attenzione ai pericoli dell'inquinamento ambientale, della contaminazione nucleare e dei cambiamenti irreversibili nei cicli della biosfera a cui ha condotto il modo di vivere dell'Occidente moderno. Ciò significa che bisogna sviluppare una posizione critica nei confronti dei prodotti e dei sottoprodotti della scienza e della tecnologia delle società industriali.

La scuola può essere lo spazio dell'interculturalità e dell'apprendimento della diversità, purché il sapere delle culture andine abbia spazio alle stesse condizioni riservate alla cultura occidentale moderna e sia esteso a tutto il sistema educativo invece di essere limitato, come avviene ora, alle aree rurali. Il sapere andino deve essere ri-creato all'interno del sistema educativo a partire dalla cosmovisio-

ne che gli è propria: i saperi andini non devono essere insegnati, come abitualmente succede, nel quadro di una cosmovisione che è loro estranea. Nel sistema educativo, ogni sapere deve essere presentato a partire dal vissuto della cultura che l'ha generato.

Riferimenti bibliografici

- Abugattas, Juan (1986), «La naturaleza de la tecnología», in Peña A. (a cura di), *Filosofía de la Técnica. Aspectos problemáticos de la tecnología en el Perú y el Mundo*, Universidad Nacional de Ingeniería, Editorial Hozlo, Lima, pp. 99-116.
- Bennet, Edward Armstrong (1967), *What Jung Really Said*, Schocken Books, New York.
- Castelnuevo, Allan, e Creamer, Germán (1987), *Desarticulación del mundo andino*, Quito.
- Fogel, Ramon (1989), *La cultura y la gestión del agua en el Paraguay*, Centro de estudios rurales de Itapúa, Asunción, Paraguay.
- Grillo, Eduardo (1989a), *Sociedad y Naturaleza. Su relación en las culturas andina y occidental moderna*, doc. de estudio, PRATEC, Lima.
- Grillo, Eduardo (1989b), «Cosmovisión Andina y Cosmología Occidental Moderna», in Aa. Vv. *Manejo campesino de semillas en los Andes*, PRATEC-PPEA, Lima.
- Guamán Poma de Ayala (1936 [1615]), *Nueva Crónica y buen gobierno*, Institut d'Etnologie, Paris, trad. it. (parziale), *Conquista del Regno del Perú*, a cura di Angelo Morino, Sellerio Editore, Palermo 1992.
- Hocquenghem, Anne Marie (1987), *Iconografía Mochica*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Lima.
- Ishizawa, Jorge (1988), «Mitos tecnológicos y proyecto nacional», in Vega Centeno, Máximo, et al., *Tecnología y desarrollo en el Perú*, Comisión de Coordinación de Tecnología Andina, Lima.
- Kusch, Rodolfo (1970), *El pensamiento indígena americano*, Editorial Cajica, Puebla, México.
- Lévy-Strauss, Claude (1990), *Il pensiero selvaggio*, traduzione di Paolo Caruso, il Saggiatore, Milano 1990 [*La pensée sauvage*, Plon, Paris 1962].
- Max-Neef, Manfred (1986), *Economía descalza. Señales desde el mundo invisible*, Editorial Nordan, Stoccolma, Buenos Aires, Montevideo [*From the Outside Looking In: Experiences in Barefoot Economics*, Dag Hammarskjöld Foundation, Sweden 1981].
- Millones, Luis (1989), «Qué es el mito para un antropólogo?», in Aa. Vv., *Mitos universales americanos y contemporáneos*, vol. 1, Sociedad Peruana de Psicoanálisis, Universidad San Antonio Abad del Cusco, pp. 109-112.
- Moles, Abraham, e Noiray, André (1974), «El pensamiento técnico», in Noiray, André (a cura di), *La Filosofía*, Diccionarios del Saber Moderno, Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 498-526.
- Palacios Ríos, Félix (1977), *Los pastores aymara de Chichillapi*, Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica, Lima.
- Rengifo Vásquez, Grimaldo (1980), *Incorporación de nuevas prácticas técnico-productivas en comuneros de la provincia de Calca*, convenio CENCIRA-Holanda, Cusco.
- Rubinstein, Sergey L. (1963), *El ser y la conciencia*, Editorial Grijalbo, Madrid [*Bytie i soznanie*, Akademiia nauk SSSR, Mosca 1957].
- Sábato, Ernesto (2000 [1951]), *Hombres y Engranajes. Heterodoxia*, Alianza Editorial, Madrid.
- Sánchez Parga, José (1988), *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, CAAP, Quito.
- Toffler, Alvin (1980), *La tercera ola*, Plaza & Janes, Barcelona.
- Van der Ploeg, Jan Douwe (1989), *Papas y metáforas*, PRATEC, Lima.
- Van Kessel, Juan (1989), *Tecnología aymara: un enfoque cultural*, PRATEC, Lima.